

Staff development in higher education : working to improve practices of experts in educational development of teachers and transfer of learning to the workplace

Citation for published version (APA):

De Rijdt, C. C. E. (2011). *Staff development in higher education : working to improve practices of experts in educational development of teachers and transfer of learning to the workplace*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Datawyse / Universitaire Pers Maastricht. <https://doi.org/10.26481/dis.20111222cd>

Document status and date:

Published: 01/01/2011

DOI:

[10.26481/dis.20111222cd](https://doi.org/10.26481/dis.20111222cd)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

Download date: 05 May. 2023

Summary

Teacher learning and development is a complex process. Therefore, the studies presented in this dissertation were undertaken with the goal of contributing to a better understanding and an improvement of the multifactorial process that typifies staff development in higher education.

Chapter 1 of this dissertation gives an introduction to the different studies, a short description of the studies and an overview of the research questions.

With Chapter 2 and 3 of this dissertation we emphasize the importance of a shared language between different stakeholders of staff development. Staff developers (Chapter 2) and teachers (Chapter 3) are important stakeholders.

The aim of the study in Chapter 2 is providing a framework for understanding the way staff developers experience staff development.

Four main categories of description, which represent qualitatively different conceptions of staff development were distinguished: staff development as functional development; staff development as organisational competence development; staff development as self-directed reflective development; staff development as continuous personalised and experience-based holistic development. While each additional category has features in common with the previous categories, it also presents a new element in the experience of the staff developer.

The composition of these four categories contains a process of gradual change from teacher-centred to learner-centred, from involving small amounts of reflection to purposeful reflection, from limited self-directed learning to substantial self-directed learning, from unequal to equal levels between learner and staff developer, from no attention to a lot of attention being paid to learning transfer, from implicit beliefs and conceptions to explicit ones, from implicit prior knowledge and previously acquired competences to personal prior knowledge and previously acquired competences as the starting point for further learning, and from brief and solitary staff development interventions to longitudinal ones.

The third chapter is focussing on perceptions of teachers. Teachers construct a meaningful personal reaction to staff development. Furthermore, perceptions of teachers towards learning and teaching determine their actions. Therefore, addressing perceptions of teachers affecting teacher professionalisation is necessary to support and encourage the continuous professionalisation of teachers.

In educational literature three macro models of staff development are distinguished: the management model, the shop-floor model and the partnership model. The differentiation is on the basis of who takes responsibility for implementing staff development activities. The study in this chapter investigates

whether these models are recognised by teachers. Furthermore this research is looking for effects, of those three staff development models, perceived by teachers in higher education.

The results show that all three macro models are recognised by the participants. In our study the difference between the three staff development models is visible in the level of satisfaction. This difference in satisfaction seems to have no effect on applying new gained knowledge, skills or conceptions in practice. Most of our respondents are aware of their own learning process during staff development sessions and respondents indicate that their conceptions changed after participating in staff development programmes. Moreover, it seems that teachers consider the change in conceptions of teaching as something obvious.

Chapter 4 and 5 concentrates on teaching portfolios. Change will not come easily. Therefore investing in longitudinal staff development programs is important. Teaching portfolios are seen as an important instrument within those longitudinal staff development initiatives. To professionalise also means to express how things went; look back and look forward based on new knowledge and skills. It is about formulating new intentions for the future.

Aiming a more holistic approach to staff development, one should first consider teachers perceptions and conceptions before implementing teaching portfolios. Researchers stress the importance of knowing what teachers think and what their beliefs are.

Chapter 4 explores what teachers in higher education consider relevant content of a teaching portfolio and looks into teachers' conceptions and attitudes (pro or con) towards teaching portfolios.

Results indicate that teachers find self report and self reflection important but do not value the feedback reports of their colleagues. Their own vision of good educational practice is an important part of their portfolio. Teachers are aware of their subjective educational theory. Furthermore, information about research activities is an important teaching portfolio content. The results show that teachers have support-oriented conceptions, career-oriented conceptions and anxiety-oriented conceptions towards the use of teaching portfolios. Teachers with support-oriented conceptions realize that a teaching portfolio contributes to development. Teachers with career-oriented conceptions witness how a teaching portfolio can steer their career. Teacher with anxiety-oriented conceptions are worried about the workload and the negative consequences that a teaching portfolio could bring. Most of the teachers have a positive attitude towards teaching portfolios. Support-oriented conceptions seem to influence the attitude towards a teaching portfolio. Previous research shows that discussions and cooperation with others are a very important factor in the portfolio construction process. However, our results suggest

that anxiety-oriented conceptions could hinder collaboration. The results of this study suggest that a teaching portfolio could be a good instrument to counterpart the research minded appraisals in higher education. However, a good instrument alone is not enough to make a change. A lot more than a good instrument is needed.

Chapter 5 deals with the following research question: 'Are teaching portfolios really used in higher education, and if so, which effects could they bring about?'.

Our results show that the use of teaching portfolio's is not yet a certainty in higher education. However, the respondents are in favour of the use of teaching portfolios. Teachers consider the portfolio process as a way to improve the quality of their own education but also the quality of the educational institution. A teaching portfolio is seen as an instrument that could bring about some important positive effects. Due to the use of portfolios teachers were stimulated to reflect on their own teaching, to actualise the learning content, to improve course materials, to search for alternative educational methods, etc. Additionally, the results show that teaching portfolios are very useful for appraisals and make clear what the efforts of the teacher are. Teachers have certain benefits from the use of portfolios. However, teaching portfolios are not the ideal instrument for all teachers. It is important to realise that the use of teaching portfolios does not only have positive effects for teachers. Moreover, making a teaching portfolio is very time consuming. To conclude, if a teaching portfolio is used for summative purposes, teachers must know in advance which aspects of their portfolio will be evaluated.

In Chapter 6 we focus on extensive use of staff development, as an extra ingredient in the formula of peer learning, to improve higher education. The study takes place in a learning environment that is characterised by Problem Based Learning. The following research question was formulated: Is there a difference between staff tutors and rigorously selected and well trained student tutors with respect to students' achievements and perceptions?

Our study shows that carefully selected and trained student tutors have neither a positive nor a negative impact. Student tutors are inevitably less experienced than staff tutors, but in the first curricular year this apparently does not translate to poorer exam results. There appears to be no difference between staff tutors and rigorously selected and well trained student tutors with respect to students' achievements and perceptions. First-year students do not attach great importance to the tutor's domain specific expertise. Students have the opinion that student tutors' strong cognitive congruency compensates for their lack of domain specific expertise. Students agree that the stimulating function of the tutor is very important. However students see no differences between student and staff tutors in this respect. Differences between staff and student tutors in domain specific

expertise and cognitive and social congruency do not affect students' general perceptions of tutors. Finally, it appears that students see the tutor role as very important to their learning and think that staff and student tutors are equally able to perform this role effectively. In general, students showed no preference for either group of tutors.

This study proves that well selected and well trained student tutors are ready to successfully undertake complex tutor responsibilities in problem based learning environments.

In Chapter 7 we study transfer of learning to the workplace. The interdisciplinary review in this chapter deals with the following research questions. Which influencing factors - revealed in management, HRD and organisational psychology research - have an impact on transfer of learning? Which moderating factors - revealed in management, HRD and organisational psychology research - have an impact on the relationship between predictors and transfer of learning? Which of these influencing factors can be of importance within the context of staff development in higher education? Which of these moderating factors can be of importance within the context of staff development in higher education? Which influencing factors, additional to those found in management, HRD and organisational psychology research, can be found by studying the impact of staff development on transfer of learning to the workplace within the context of staff development in higher education?

It is highly curious that such limited documentation about factors influencing transfer is presented in studies measuring the impact of staff development. To gain new insights in this process of transfer, evidence from solid research is required. Educational researchers have to alter their course. Research on impact of staff development has to change. A new research approach is needed. In our review we present a conceptual framework that could guide researchers towards more realistic and explanatory research on transfer of learning in staff development. Further research on impact of staff development should carefully describe trainee characteristics, intervention characteristics and context characteristics such as work environment. Educational research on the following predictors of transfer is most needed: motivation to learn, motivation to transfer, needs analysis, active learning, self-management strategies, strategic link, transfer climate, supervisory support, amount of experience, nature of the intervention, amount of training time spent and learning climate.

Chapter 8 summarises and discusses the results of the different studies.

This dissertation showed that many factors influence the complex process of transfer of learning to the workplace. Furthermore, we emphasise that to make staff development successful a shared language is of the utmost importance.

SUMMARY

Accentuating perceptions and conceptions of different stakeholders contributes to the improvement of staff development. In the discussion part the shift in emphasis towards staff development and the complex and slow process of change is touched. Although, the golden rule in staff development is that there is no golden rule, our practical implications could help staff developers to achieve their goal to improve capabilities and practices of educators.

Samenvatting

Onderwijskundige professionalisering voor docenten is een complex gegeven. Met dit proefschrift trachten we bij te dragen tot een beter begrip en een verbetering van het multifactorieel proces dat onderwijskundige professionalisering voor docenten typeert.

In Hoofdstuk 1 van dit proefschrift wordt een introductie, een korte beschrijving van de studies en een overzicht van de onderzoeksvragen gegeven.

Met Hoofdstuk 2 en 3 benadrukken we het belang van een gemeenschappelijke taal tussen verschillende partijen die betrokken zijn bij onderwijskundige professionalisering. De deskundige inzake onderwijskundige professionalisering voor docenten (Hoofdstuk 2) en de docent (Hoofdstuk 3) staan centraal.

Aan de hand van de studie in Hoofdstuk 2 trachten we een kader te ontwerpen om ons inzicht in de wijze waarop deskundigen inzake onderwijskundige professionalisering voor docenten deze professionalisering ervaren, te vergroten.

Onze studie resulteert in vier verschillende categorieën, zijnde: onderwijskundige professionalisering als functionele ontwikkeling; onderwijskundige professionalisering als organisatiegerichte competentie ontwikkeling; onderwijskundige professionalisering als zelfgestuurde reflectieve ontwikkeling; onderwijskundige professionalisering als continue, persoonlijke en ervaringsgestuurde ontwikkeling. Elke categorie heeft kenmerken van de vorige categorie, maar wordt voorts gekenmerkt door een nieuw element.

De samenstelling van deze vier categorieën toont ons een graduele opbouw van docent gecentreerd tot student gecentreerd leren, van weinig reflectie tot doelgerichte reflectie als vorm van leren, van beperkte zelfsturing tot wezenlijke zelfsturing tijdens het leerproces, van ongelijke tot gelijke niveaus tussen lerende en deskundige, van geen aandacht naar aanzienlijke aandacht voor transfer van het geleerde naar de werkplek, van geen aandacht voor persoonlijke opvattingen naar aandacht voor het expliciteren van opvattingen, van impliciete voorkennis en eerder verworven competenties tot aandacht voor persoonlijk voorkennis en eerder verworven competenties als een beginpunt voor het verdere leerproces, en van korte en op zichzelf staande tot longitudinale initiatieven voor onderwijskundige professionalisering.

Het derde hoofdstuk zoomt in op percepties van docenten. Docenten construeren een betekenisvolle en persoonlijke reactie ten opzichte van onderwijskundige professionalisering. Verder bepalen de percepties van docenten aangaande leren en doceren hun onderwijsactiviteiten. Als we een constante professionalisering van docenten willen ondersteunen en aanmoedigen is het daarom belangrijk om

aandacht te schenken aan docentpercepties ten aanzien van onderwijskundige professionalisering.

In de literatuur worden drie macromodellen onderscheiden in de onderwijskundige professionalisering voor docenten: het managementmodel, het werkvloermodel en het partnermodel. Het onderscheid wordt bepaald door wie verantwoordelijk is voor het initiëren van de onderwijskundige professionalisering.

De studie in Hoofdstuk 3 onderzoekt of docenten in hoger onderwijs deze drie modellen herkennen. Verder wordt nagegaan welke effecten docenten percipiëren naargelang de drie macromodellen.

Het resultaat van de studie toont dat docenten de drie macromodellen herkennen. Het verschil tussen de drie modellen is zichtbaar in de mate waarin docenten tevreden zijn over het professionaliseringsinitiatief. Dit verschil zet zich niet door naar het toepassen van de nieuw verworven kennis, vaardigheden en opvattingen in de praktijk. De meeste respondenten zijn zich bewust van hun eigen leerproces tijdens de onderwijskundige professionalisering. Verder geven docenten aan dat hun opvattingen veranderen na deelname aan activiteiten voor onderwijskundige professionalisering. Sterker nog, het lijkt erop dat docenten de verandering in opvattingen als vanzelfsprekend zien.

Hoofdstuk 4 en 5 nemen docentportfolio's onder de loep. Verandering is geen gemakkelijk proces. Mede daarom is het belangrijk om te investeren in longitudinale initiatieven voor onderwijskundige professionalisering.

Docentportfolio's worden gezien als belangrijke instrumenten in een dergelijk longitudinaal traject. Professionalisering betekent onder meer verwoorden hoe dingen gegaan zijn; terugblikken en vooruitblikken bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden. Het betreft nieuwe doelstellingen voor de toekomst formuleren.

Wanneer we een meer holistische aanpak bij onderwijskundige professionalisering nastreven is het belangrijk om percepties en opvattingen van docenten te bestuderen alvorens docentportfolio's te implementeren in de onderwijsorganisatie. Onderzoekers benadrukken hoe belangrijk het is om het denken en de opvattingen van docenten niet te negeren.

In Hoofdstuk 4 wordt bestudeerd welke inhoudselementen docenten, in het hoger onderwijs, in hun portfolio wensen op te nemen. Verder wordt gekeken naar de opvattingen en houding (voor of tegen) aangaande docentportfolio's.

De resultaten van deze studie tonen aan dat docenten zelfrapportage en zelfreflectie belangrijk vinden. Anderzijds hechten ze minder belang aan feedbackverslagen van hun collega's. Hun persoonlijke visie op goed onderwijs is een belangrijk onderdeel van het portfolio. Docenten zijn zich bewust van hun eigen

subjectieve onderwijstheorie. Verder wordt ook informatie over onderzoeksactiviteiten als een belangrijk inhoudselement gewaardeerd.

Onze resultaten tonen dat docenten zowel op ondersteuning gerichte opvattingen, als carrière gerichte opvattingen en angst georiënteerde opvattingen ten aanzien van een docentportfolio hebben. Bij op ondersteuning gerichte opvattingen zien docenten hoe een docentportfolio een bijdrage kan leveren aan ontwikkeling. Docenten met carrière gerichte opvattingen zien vooral hoe een docentportfolio richting kan geven aan hun loopbaan. Bij angst georiënteerde opvattingen zijn docenten vooral bezorgd over werkdruk en negatieve gevolgen van een docentportfolio. De meeste docenten hebben een positieve houding tegenover docentportfolio's (voorstander). Op ondersteuning gerichte opvattingen lijken de houding ten aanzien van een portfolio te beïnvloeden. Eerder onderzoek toont dat overleg en samenwerking met anderen een belangrijke factor is in het portfolio constructieproces. Onze resultaten doen vermoeden dat angst georiënteerde opvattingen deze belangrijke fase van samenwerking kunnen hinderen. De resultaten van onze studie laten blijken dat docentportfolio's een goed instrument zijn om tegenwicht te geven aan de op onderzoek gerichte docentbeoordelingen in hoger onderwijs. Echter, een goed instrument alleen is onvoldoende om verandering te brengen in een cultuur waar onderzoek dominant is.

Hoofdstuk 5 behandelt de volgende onderzoeksvraag: "Worden docentportfolio's gebruikt in hoger onderwijs, en welke effecten brengen zij dan teweeg?".

Ons onderzoek toont aan dat werken met docentportfolio's in hoger onderwijs nog geen vanzelfsprekendheid is. Toch zijn de respondenten van onze studie hoofdzakelijk voorstander van portfoliogebruik. Docenten zien het portfolioproses als een manier om de kwaliteit van hun eigen onderwijs en de kwaliteit van de onderwijsorganisatie te verbeteren.

Een docentportfolio wordt gezien als een instrument dat belangrijke positieve effecten teweeg kan brengen. Door het gebruik van portfolio's worden docenten gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen onderwijs, de inhoud van hun onderwijs te actualiseren, onderwijsmateriaal te verbeteren, te zoeken naar alternatieve onderwijsmethoden, enzovoort. Verder tonen onze resultaten dat docentportfolio's bijzonder bruikbaar zijn bij beoordelingsgesprekken. Ze maken duidelijk welke inspanningen de docent levert. Docenten halen bepaalde voordelen uit het gebruik van docentportfolio's, maar portfolio's zijn niet het ideale instrument voor alle docenten. Het is belangrijk dat we ons realiseren dat het gebruik van portfolio's niet enkel positieve effecten heeft voor docenten. Het werken met een portfolio is met name een tijdrovend proces. Tenslotte, wanneer portfolio's gebruikt worden voor summatieve doeleinden is het belangrijk dat docenten op voorhand weten hoe het portfolio geëvalueerd zal worden.

Het uitgebreid inzetten van onderwijskundige professionalisering als extra ingrediënt bij 'peer learning' - in een leeromgeving die gekenmerkt wordt door Probleem Gestuurd Onderwijs - is onderwerp van Hoofdstuk 6. De volgende onderzoeksvraag was onderwerp van de studie: Is er, op vlak van leerresultaten en percepties van studenten, een verschil tussen staftutoren en streng geselecteerde en goed geprofessionaliseerde studenttutoren?

Onze studie toont aan dat goed geselecteerde en geprofessionaliseerde studenttutoren het beter, noch slechter doen ten opzichte van hun collega staftutoren. Studenttutoren zijn uiteraard minder deskundig dan staftutoren. Echter, in het eerste jaar van de studie vertaalt zich dit niet in minder goede studieresultaten of negatieve percepties bij studenten. Studenten in het eerste jaar van de studie hechten geen bijzonder groot belang aan de domeinspecifieke expertise van tutoren. Studenten zijn van mening dat studenttutoren een sterke cognitieve congruentie vertonen en dit compenseert voor het gebrek aan domeinspecifieke kennis. Studenten vinden de stimulerende functie van de tutor belangrijk. Studenten merken hierin geen verschil tussen studenttutoren en staftutoren. Het verschil in domeinspecifieke kennis, cognitieve en sociale congruentie tussen studenttutoren en staftutoren heeft geen effect op het totale beeld dat studenten hebben van de tutor. Studenten vinden de rol van de tutor erg belangrijk in hun leerproces. Maar deze betekenisvolle rol is zowel voor studenttutoren als staftutoren weggelegd.

Onze studie bewijst dat goed geselecteerde en geprofessionaliseerde studenttutoren de complexe verantwoordelijkheid van tutoren in probleem gestuurd onderwijs aan kunnen.

In Hoofdstuk 7 verdiepen we ons in transfer van leren naar de werkplek. De interdisciplinaire review in dit hoofdstuk beantwoordt volgende onderzoeksvragen: "Welke voorspellende factoren spelen een rol bij transfer van leren volgens onderzoek in het veld van management, Human Research Development (HRD) en organisatiepsychologie?"; "Welke factoren hebben - volgens onderzoek in het veld van management, HRD en organisatiepsychologie- een modererende invloed op de relatie tussen voorspellende factoren en transfer van leren naar de werkplek?"; "Welke van deze voorspellende factoren kunnen van belang zijn in de context van onderwijskundige professionalisering in hoger onderwijs?"; "Welke van deze modererende factoren kunnen van invloed zijn in de context van onderwijskundige professionalisering in hoger onderwijs?"; "Welke voorspellende factoren – additioneel aan de factoren die naar voor komen uit onderzoek in het veld van management, HRD en organisatiepsychologie – kunnen een rol spelen bij transfer van leren naar de werkplek bij onderwijskundige professionalisering?".

Het is opmerkelijk dat in studies naar impact van onderwijskundige professionalisering voor docenten slechts zo weinig informatie wordt gegeven over

de factoren die van invloed zijn op transfer van leren. Opdat we nieuwe inzichten kunnen verwerven in het proces van transfer is meer bewijsmateriaal nodig uit degelijk onderwijskundig onderzoek. Onderzoek naar de impact van onderwijskundige professionalisering voor docenten moet anders aangepakt worden. In dit hoofdstuk presenteren we een conceptueel kader dat onderzoekers kan leiden naar realistisch en verklarend onderzoek op vlak van transfer van leren bij onderwijskundige professionalisering. Verder onderzoek naar de impact van onderwijskundige professionalisering dient kenmerken van de deelnemers, de interventies en de context zoals bijvoorbeeld de werkomgeving zorgvuldig te beschrijven. Onderwijskundig onderzoek dient zich vooral te richten op motivatie om te leren, motivatie voor transfer, behoefteanalyse, actief leren, zelfmanagementstrategieën, strategische links, transferklimaat, effect van de ondersteuning van de leidinggevende, mate van ervaring, aard van de interventie, lengte van het professionaliseringsinitiatief en het leerklimaat als mogelijke voorspellende factoren van transfer van leren naar de werkplek bij onderwijskundige professionalisering voor docenten.

In Hoofdstuk 8 worden de resultaten uit de verschillende studies in dit proefschrift samengevat en bediscussieerd. Uit dit proefschrift blijkt dat verschillende factoren van invloed zijn bij het complex proces van transfer van leren naar de werkplek. Verder benadrukken we met dit proefschrift dat een gemeenschappelijke taal uitermate belangrijk is bij onderwijskundige professionalisering. Door aandacht te schenken aan de percepties en concepties van verschillende betrokken partijen dragen we bij aan de ontwikkeling van onderwijskundige professionalisering. In de discussie wordt de evolutie van onderwijskundige professionalisering en het complex en langzaam proces van verandering in de verf gezet. Ook worden in dit hoofdstuk suggesties voor verder onderzoek en voor de praktijk gegeven. Al bestaat er geen gouden formule die toepasbaar is bij elk initiatief voor onderwijskundige professionalisering, toch kunnen onze praktijksuggesties de deskundigen inzake onderwijskundige professionalisering voor docenten helpen in hun uitdagende werk om de bekwaamheid en de onderwijspraktijk van docenten te verbeteren.